



# La formation des enseignants dans le contexte guyanais

Sophie Alby

## ► To cite this version:

Sophie Alby. La formation des enseignants dans le contexte guyanais. Vers une école plurilingue en Océanie francophone, Jul 2007, Nouméa, Nouvelle-Calédonie. halshs-00291155

**HAL Id: halshs-00291155**

**<https://shs.hal.science/halshs-00291155>**

Submitted on 26 Jun 2008

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Séminaire « Vers une école plurilingue en Océanie francophone » - Nouméa, 10-13 juillet 2007 – IUFM du Pacifique et IFMNC

« La formation des enseignants dans le contexte guyanais »

Sophie ALBY – Maître de conférence à l'IUFM de la Guyane

ERTé n°32 de l'IUFM de la Guyane, UMR CELIA

Version non publiée : Alby, S. en préparation. Formation des enseignants en contexte guyanais. Dans *Actes du Séminaire « Vers une école plurilingue en Océanie francophone »*, Nouméa, 10-13 juillet 2007. IUFM du Pacifique et IFMNC.

Dans la mesure où l'objectif du séminaire était de construire « un espace d'échange et de débat entre praticiens et théoriciens<sup>1</sup> », la présentation qui suit vise à faire état de l'expérience acquise dans le domaine du rapport de l'école au plurilinguisme en Guyane française. L'intervention des linguistes et des anthropologues dans les questions éducatives en contexte guyanais date d'environ une trentaine d'années, elle est plus récente chez les sociolinguistes<sup>2</sup> (moins d'une dizaine d'années). Ces interventions ont pris des formes multiples au cours du temps (Alby et Léglise, 2007a), mais elles se caractérisent en grande majorité par une réflexion sur la place des langues des élèves à l'école en Guyane française, et l'inadéquation de l'école aux réalités guyanaises (Hurault, 1972 ; Grenand, 1982 ; Grenand et Lescure, 1989, Goury, Launey, Queixalos et Renault-Lescure, 2000 ; Goury, Launey, Lescure et Puren, 2005 ; Alby et Léglise, 2007a).

Elles touchent la discipline « sciences du langage » dans ses divers aspects.

« Des secteurs comme l'analyse de discours, l'analyse des interactions, l'acquisition, la description des langues en danger, la politique linguistique, semblent plus majoritairement concernés, mais la problématique de l'application de la linguistique ou des implications des linguistiques est en fait sous-jacente. » (Léglise, 2000 : 5).

On est donc loin du « choix implicite d'éthique scientifique de non-intervention » (Ibid. : 7) tel qu'il s'est développé dans la seconde moitié du 19<sup>e</sup> siècle (Auroux, 1996). Cette implication des chercheurs sur le terrain guyanais pourrait donc permettre d'éviter que « les politiques linguistiques, et plus généralement les choix éthiques en matière de langage s'effectuent de façon 'sauvage', en l'absence de toute réflexion contrôlée. » (Ibid. : 328). C'est en tout cas l'un des objectifs que se fixe l'Equipe de Recherche en Technologie de l'Education (désormais ERTé) de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de la Guyane (désormais IUFM).

L'ERTé s'appuie sur les différents travaux de recherche menés dans les domaines linguistiques et sociolinguistiques<sup>3</sup> afin « d'alimenter une nécessaire réflexion autour des politiques linguistiques éducatives en Guyane. » (*Déclaration de politique scientifique de l'ERTé Guyane*, thème 1, 2005). L'interrogation porte sur les choix éducatifs guyanais en matière de scolarisation des élèves alloglottes, et sur le fait que « la reconnaissance de caractéristiques régionales à certaines des langues en présence a constitué un argument de

---

<sup>1</sup> Programme du séminaire.

<sup>2</sup> Non pas par désintérêt pour cette question, mais tout simplement parce que la recherche sociolinguistique dans le département a une histoire assez récente.

<sup>3</sup> Six axes de recherche sont identifiés : (a) Place des langues des élèves dans les interactions, les pratiques de classe, (b) Dimension typologique des langues en présence, (c) Variations en français parlés, écrits, enseignés en Guyane, (d) Pratiques et attitudes vis-à-vis des langues en présence dans la classe, (e) Réflexion autour des programmes d'enseignement bilingue (Intervenants en Langues Maternelles, désormais ILM), et (f) Réflexion autour des pratiques d'éveil aux langues et au langage.

poids pour obtenir leur prise en compte par l'école. » (Alby et Léglise, 2005 : 247). Cependant, cette reconnaissance a aussi eu pour conséquence l'oubli dans ces politiques éducatives des locuteurs de langues dites de l'immigration<sup>4</sup>. Plus récemment, les recherches sociolinguistiques menées dans le département ont permis d'ouvrir la réflexion à de nouvelles approches, et notamment aux approches s'inscrivant dans le champ du plurilinguisme (approches plurielles, didactique du plurilinguisme). Celles-ci proposent de sortir du cadre restreint des « langues de Guyane » (référant à la langue régionale du département, le créole guyanais, et aux langues susceptibles d'accéder à ce statut<sup>5</sup>) pour s'ouvrir aux « langues parlées en Guyane », et donc à l'ensemble du public scolaire allophone. L'ERTé s'engage donc dans une recherche visant à interroger la prise en compte des langues et cultures des élèves par l'école en Guyane, en se basant sur les travaux de description de la situation sociolinguistique du département, et en émettant des propositions glottopolitiques et didactiques adéquates à la diversité des situations identifiées.

Les travaux de l'ERTé s'inscrivent donc dans le champ de la « recherche action », une approche « fréquemment considérée comme simple instrumentalisation pragmatique, [qui] ne jouit guère d'un statut très favorable dans le monde universitaire. » (Montagne-Macaire, 2007 : 94). Ce type d'approche semble particulièrement adéquat à la recherche en didactique au sens où, reposant sur un principe interventionniste, elle a pour objectif un changement dans les pratiques ou dans la situation étudiée (ibid. ; Léglise, 2000). Les recherche-action sont souvent uniquement le fait des praticiens eux-mêmes ; or, dans le cas de l'ERTé, il s'agit de faire interagir ceux-ci avec des chercheurs, afin de croiser les regards sur un même objet (la relation entre les langues et l'école). D'un point de vue méthodologique, elles présentent la particularité de prendre en compte à la fois la description-explication, « recherche des lois, des liaisons entre variables, pouvant faire l'objet d'observations dans un environnement d'expérimentation » (Montagne-Macaire, 2007 : 96), et la compréhension des phénomènes « qui renvoient à une tendance plus subjective, celle de la quête de sens, mais également plus épistémologique, celle de la recherche des théories sur lesquelles asseoir les interventions. » (Ibid.).

Nous rendons compte ici de certains résultats des recherches menées dans le cadre de l'ERTé, afin de montrer de quelle manière la recherche peut « intervenir » dans les pratiques, agir sur celles-ci. Pour ce faire, nous traitons de la question de l'adaptation de la formation des enseignants au contexte guyanais en montrant comment nous les préparons à enseigner dans un contexte plurilingue au travers d'un travail sur (a) leurs attitudes, leurs savoir-être, et (b) leurs pratiques, leurs savoir-faire.

## 1. Prendre en compte les langues parlées en Guyane à l'école

La prise en compte par l'école des langues parlées en Guyane présente une configuration paradoxale au sens où « sur la vingtaine de langues parlées par plus de un pour cent de la population vivant en Guyane, les différents dispositifs mis en place ces dernières années dans l'éducation nationale ne concernent que sept ou huit d'entre elles. » (Alby et Léglise, 2005 : 246). Par ailleurs, ces dispositifs, au nombre de deux, correspondent à des approches très différentes de la question.

---

<sup>4</sup> Des orientations récentes concernant le programme ILM laissent pourtant entrevoir une ouverture vers les langues de l'immigration (Comité de pilotage du programme ILM, 22 octobre 2007).

<sup>5</sup> Les langues amérindiennes avec, pour la famille linguistique caribbe, le kali'na et le wayana, pour la famille arawaka, le lokono et le palikur et, pour la famille tupi-guarani, le teko et le wayampi ; les langues businenge avec le nenge tongo (trois variétés : aluku, ndyuka et pamaka) et le saamaka.

Le premier s'inscrit dans le cadre de la loi Deixonne<sup>6</sup> et donc de l'enseignement des langues et cultures régionales (LCR), et ne concerne donc que le créole guyanais<sup>7</sup>. Sa particularité est de pouvoir s'adresser à tout élève, qu'il soit locuteur natif ou non de la langue enseignée. Dans les programmes pour l'école primaire de l'éducation nationale, l'enseignement des LCR est placé dans la même catégorie que celui des langues vivantes étrangères (LVE), et correspond à une durée de une à trois heures hebdomadaires. D'un point de vue didactique, il y a là une ambiguïté : si pour certains élèves le créole guyanais est effectivement une LVE, pour d'autres il est langue première ou, le plus souvent, une des langues premières. Comment concilier ces deux publics dans un même enseignement ? Peut-on se fixer des objectifs similaires ? Peut-on s'appuyer sur une démarche unique ? Autant de questions qui restent en suspens dans ce domaine, et qui ne sont que très rarement évoquées tant dans la littérature scientifique que dans les discours des décideurs guyanais.

Le second dispositif est celui des ILM. Il constitue une forme d'enseignement bilingue, mais là encore avec une configuration spécifique. En effet « 'l'appellation-valise 'enseignement bilingue' recouvre des réalités extrêmement diverses<sup>8</sup> » (Coste, 2006 : 18), et la situation guyanaise ne constitue qu'un cas particulier parmi d'autres. Si les formes varient, les finalités sont elles aussi très diverses :

- « - maintenir une langue régionale ou minoritaire en renforçant son statut : on peut penser ici à la Catalogne espagnole ou, à une tout autre échelle, à l'action de Diwan pour le breton ;
  - intégrer des populations immigrées (en préservant ou non à terme leur langue première) : voir l'expérience des États-Unis et leur conception de la *bilingual education* ;
  - éduquer en plusieurs langues à statut national et international (Luxembourg ou Val d'Aoste, selon des situations et des modalités très différentes) ;
  - renforcer le statut scolaire d'une langue étrangère qui est déjà dominante dans l'école (le CLIL pour l'anglais, dans bien des contextes européens) ;
  - maintenir des bastions scolaires pour une langue par ailleurs en recul dans le système éducatif considéré (ce peut être le cas pour le français, ici ou là) ;
  - mettre en place des filières élitistes (choix de bien des « écoles bilingues » privées) ;
  - préparer les apprenants à des usages académiques universitaires ou professionnels de la langue (c'est le cas notamment de programmes appuyés dans divers pays par l'Agence Universitaire de la Francophonie) ;
  - garantir un capital multilingue national en assurant que le système scolaire produise quelques très bons bilingues pour un éventail de langues (comme y tendaient nombre de lycées bilingues ou d'écoles spéciales de la naguère Union Soviétique)<sup>9</sup>. »
- (Ibid : 18-19).

En ce qui concerne le dispositif ILM, il semble que deux objectifs présidaient à sa mise en place, d'une part le fait de s'assurer que les enfants soient « structurés dans leurs langues premières », et d'autre part la nécessité (selon les linguistes et les locuteurs) de favoriser le maintien de ces langues. Du point de vue de la forme, les ILM interviennent théoriquement<sup>10</sup> quelques heures par semaine auprès d'élèves locuteurs d'une même langue première pour assurer « l'accueil des enfants lors de leur premier contact avec l'école, puis [pour]

<sup>6</sup> Il rentre donc dans un cadre législatif, et a une reconnaissance officielle au niveau de l'Etat. Ce qui n'est pas le cas du second dispositif (ILM) qui lui est expérimental en Guyane depuis dix ans ...

<sup>7</sup> Une dizaine de classes en 1990, plus de 300 aujourd'hui.

<sup>8</sup> Pour n'en citer que quelques-unes : scolarisation quasi complète dans une langue seconde (systèmes d'immersion), partage à temps égal des deux langues au sein du système scolaire, ou encore passage d'un enseignement en langue première à un enseignement en langue seconde.

<sup>9</sup> Liste non exhaustive d'après l'auteur.

<sup>10</sup> Théoriquement, car dans la réalité ces langues sont parfois langues secondes ou langues étrangères.

développer chez ces derniers des capacités métalinguistiques dans leur langue. » (Alby et Léglise, 2005 : 247). Quant aux langues concernées, il s'agit de certaines des langues pouvant accéder au statut de langues régionales de Guyane (des langues amérindiennes, businenge et le hmong). Contrairement au cas du dispositif LCR, on est bien là face à un choix didactique d'enseignement d'une langue comme une langue maternelle. Il s'agit donc d'une forme d'enseignement bilingue qui consiste (comme dans la plupart des cas) à cloisonner les langues, à éviter qu'elles ne se mélangent. Jean Hébrard<sup>11</sup>, évoquant la question des ILM dans une intervention à l'IUFM, insiste sur la nécessité de « séparer les langues [...] pour éviter de saboter la bilinguisation ». L'idée sous-jacente étant que les élèves doivent parvenir à un « bilinguisme équilibré » en les installant « non pas dans une situation diglossie détestable, mais [dans] un véritable bilinguisme ». Ce « véritable bilinguisme » serait basé sur une séparation nette des langues, et des rôles des personnes censées amener les élèves à leur acquisition : aux enseignants le français, à la famille et aux ILM les langues premières. Cette conception est récurrente dans les discours des décideurs :

« L'accès au langage dans une situation de plurilinguisme n'est pas en soi un handicap ou une difficulté, particulièrement **lorsque les interlocuteurs de chacune des langues sont bien identifiées** et adoptent des attitudes claires en s'adressant à l'enfant. A cet égard, **les enseignants de l'école 'représentent' le pôle français de la situation de plurilinguisme et doivent s'y tenir.** »  
(M.E.N.<sup>12</sup>, 2006)

Mais on la trouve aussi dans d'autres discours, teintés d'idées reçues sur les phénomènes d'alternances et de mélanges de langues, et qui laissent entendre eux aussi qu'un bilinguisme qui se construirait sans une étanchéité totale des langues est susceptible de produire des effets négatifs. Ces effets toucheraient la compétence dans les différentes langues, mais aussi la personne en elle-même. En témoigne, cette communication<sup>13</sup> d'une psychologue, Dominique Lefèvre, ayant exercé en Guyane :

« En tant que psychologue en Guyane depuis plusieurs années ayant exercé dans les villages du littoral, les villes de Cayenne et Kourou ainsi que sur le fleuve Maroni, nous avons pu observer le rapport du locuteur à une communication plurilingue. **L'utilisation de plusieurs langues en alternance selon les locuteurs favoriserait une démultiplication de personnalités qui comme des vêtements seraient portés selon les situations de communication dans lesquelles se trouvent les personnes.** Comment envisager le développement harmonieux et autonome de l'enfant et la construction d'une identité stable ainsi soumise aux aléas de modèles adultes ou l'alternance de personnalité entraîne des ruptures de communication langagières et linguistiques. **Ces constats vont à l'encontre du principe prôné par les linguistes qu'une langue pour être bien apprise doit être enseignée par une seule personne, afin d'éviter le mésolecte**<sup>14</sup>. On peut même supposer que **cette alternance de codes linguistiques influencerait la personnalité qui deviendrait alternante et instable.** »

<sup>11</sup> Inspecteur de l'éducation nationale, dans une intervention à l'IUFM de la Guyane en septembre 2001 (transcrit par Ezelin, 2001).

<sup>12</sup> Ministère de l'Education Nationale.

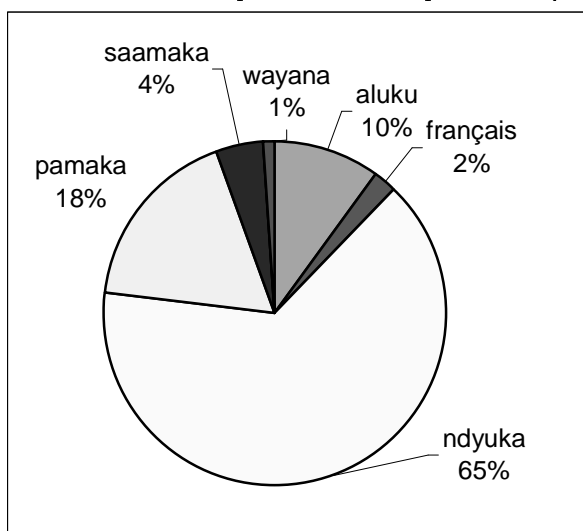
<sup>13</sup> <http://www.ispaweb.org/Colloquia/colloquium/Nyborg/Nyborg%20Presentations/Lefevre.htm> (le site ne précise pas la date, mais le texte a été présenté dans le cadre du Colloque de l'*International School Psychology Association*. Titre : « Au sujet du silence d'enfants plurilingues à l'école : interventions psychologiques auprès d'enfants scolarisés en Guyane française »).

<sup>14</sup> Il est dommage que l'auteur de cette communication ne précise pas quels sont les linguistes auxquels elle fait référence. On pourrait penser que ses sources sont anciennes car à l'heure actuelle peu de linguistes tiendraient ce discours, et on ne peut que s'étonner en voyant dans ses références des noms comme celui de Jacqueline Billiez qui défend des idées totalement opposées à celles qui sont véhiculées ici.

Ainsi, au-delà de la nécessité d'un travail sur les conceptions liées au bi/plurilinguisme, on peut se demander, à la suite de Coste (2006 : 19) dans quelle mesure « l'enjeu majeur pour l'avenir ne revient[...] pas à bien déterminer si l'enseignement bilingue 'roule' pour la défense ou la promotion de telle ou telle langue particulière ou s'il s'inscrit dans une construction patiente de visées et de modalités nouvelles d'éducation aux langues, en langues et – pour partie – par les langues ? » C'est en tout cas le point de vue défendu par certains sociolinguistes dans leur analyse du cas guyanais. Celui-ci se caractérise en effet par une situation de plurilinguisme complexe, et il convient selon eux de montrer aux décideurs que la question des langues de Guyane en lien avec l'école doit être pensée au travers du concept de plurilinguisme (Alby et Léglise, 2005). La vision « classique, ordinaire » qui préside à la mise en place d'actions en faveur du bilinguisme en Guyane se doit d'être critiquée. Il convient notamment de porter un regard critique sur toute action qui s'appuie sur l'idée que « une personne/une communauté/un lieu = une langue ».

Les descriptions de la situation sociolinguistique<sup>15</sup> dans le département dont nous disposons maintenant montrent que des zones identifiées comme monolingues sont en fait le plus souvent plurilingues. C'est le cas de l'école de Javouhey, un village situé dans l'Ouest de la Guyane, où l'on considère traditionnellement que le public est Hmong. Pourtant, dans la réalité, si de nombreux élèves sont effectivement hmong, un certain nombre sont businenge ; or, il n'existe dans l'école que des intervenants en langue hmong. Les élèves businenge sont dès lors dispensés de ces cours. C'est aussi le cas des écoles de la commune d'Apatou, située sur le fleuve Maroni. On considère généralement que dans cette commune est composée majoritairement d'Aluku, et donc qu'il s'agit là de la langue principale. Or, une enquête menée par Isabelle Léglise montre que l'aluku est loin d'y être la langue dominante d'un point de vue numérique. Dans le schéma 1 (ci-dessous), on constate que « seulement 10% des élèves déclarent parler cette langue dans la famille, avant la scolarisation. » (Léglise, à paraître 2007).

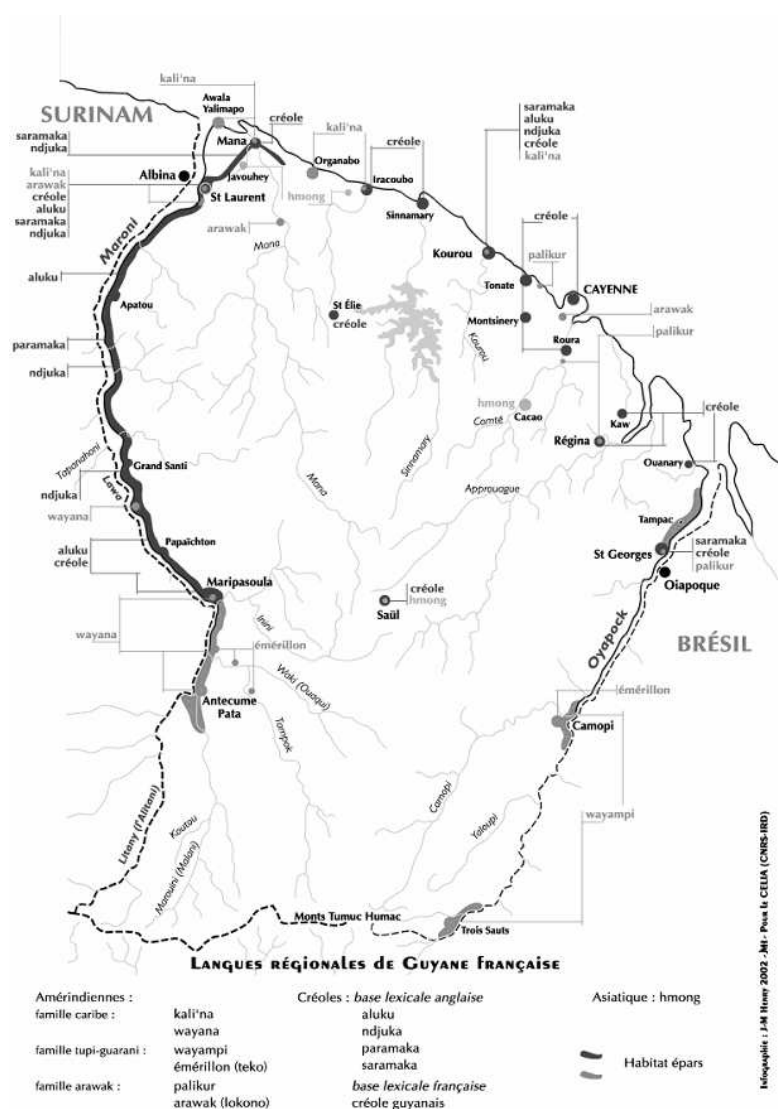
Schéma 1 : L1 déclarée par 100 élèves (Apatou et Mayman)



Léglise (à paraître 2007)

<sup>15</sup> Alby (2005), Alby et Léglise (2005, 2006, 2007b), Alby et Migge (à paraître 2007), Leconte et Caïtucoli (2003), Ledegen et Léglise (2007), Léglise (2004, 2005a, 2005b), Léglise et Migge (2005a, 2005b, 2006, 2007), Léglise et Puren (2005).

La présence d'un ILM aluku pour les trois variétés de nenge (aluku, ndyuka et pamaka) n'est pas en soi problématique d'un point de vue linguistique (elle pourrait l'être en tant que référent communautaire), mais elle l'est beaucoup plus pour le saamaka qui est une langue très différente. On peut aussi questionner le fait que dans ce dispositif l'appartenance communautaire soit un critère qui définit la langue première<sup>16</sup>, rien ne prouve qu'un élève appartenant à telle ou telle communauté soit locuteur de la langue qui la caractérise traditionnellement. Dans les villes, comme Saint-Laurent du Maroni par exemple, il paraît très difficile de mettre en place des enseignements sous la forme d'une didactique des langues maternelles, tant les écoles et les classes sont plurilingues. On peut d'ailleurs se questionner sur la nouvelle orientation du dispositif qui viserait à regrouper les élèves locuteurs des langues de la migration en fonction de leurs langues premières<sup>17</sup>.



<sup>16</sup> Par exemple, une enquête sociolinguistique menée par Isabelle Léglise montre que des enfants arawak (une communauté amérindienne) déclarent avoir pour langue maternelle le « taki taki des Arawak », qui correspondrait en fait au sranan tongo (une langue créole à base lexicale anglaise).

<sup>17</sup> La carte, ci-dessous, localise les différents sites que nous évoquons dans cet article. Il est à noter qu'elle constitue une présentation de la situation linguistique guyanaise uniquement sur le critère des langues pouvant accéder au statut de langues régionales de Guyane.

Au-delà des difficultés posées par l'adéquation du programme ILM aux zones d'intervention actuelles, on constate aussi que ce programme est majoritairement centré sur l'Ouest guyanais et sur les fleuves (Oyapock et Maroni). Pourtant, le littoral compte aussi de nombreux élèves alloglottes. Si ceux-ci sont concernés par les nouvelles orientations que semble prendre le programme, il n'en reste pas moins que la diversité des langues au sein de chaque école risque de poser de nombreux problèmes organisationnels. A titre d'exemple, nous présentons la composition d'une classe de Cayenne au sein de laquelle nous menons actuellement une expérimentation dans le domaine de l'éveil aux langues et au langage :

Nombre d'élèves	Langues <sup>18</sup>
9	Créole guyanais, français
2	Portugais, français
1	Anglais, français
1	Espagnol, français
1	Créole haïtien, français
1	Aluku, néerlandais, français
1	Tamul, urdu, français
1	Mandarin, cantonais, français
1	Anglais, créole guyanais, français

Dans cette classe, composée de 28 élèves, 10 déclarent vivre dans un environnement monolingue, et 18 dans un environnement plurilingue. Nous ne prétendons pas affirmer que toutes les classes du littoral guyanais sont aussi diversifiées que celle-ci (faute d'enquête sociolinguistique exhaustive), cependant les quelques observations réalisées dans cette zone conduisent à penser que cette diversité linguistique est représentative de nombreuses écoles<sup>19</sup>. Par ailleurs, il ne s'agit pas non plus de dire que tous ces élèves ont une compétence dans toutes les langues de leur environnement, mais plutôt de prendre en compte le fait que le plurilinguisme est constitutif du quotidien d'une majorité des enfants sur le territoire guyanais.

Or, ce plurilinguisme n'est que rarement pris en compte que ce soit au niveau des politiques linguistiques éducatives ou au niveau des pratiques de classe. C'est pourquoi il semble nécessaire que soit pensée une approche plurilingue de l'école, et que celle-ci s'ouvre à la didactique du plurilinguisme, au travers notamment des approches plurielles. Pour ce faire, il convient de repenser l'école guyanaise afin d'aboutir à une modification des pratiques d'enseignement (Alby et Léglise, 2005, 2007a).

## 2. Former les enseignants du primaire

### 2.1. L'adaptation de la formation à l'IUFM de la Guyane

La réflexion sur la nécessité de l'adaptation de la formation des enseignants du primaire en Guyane n'est pas récente. Elle a pris dans l'histoire de la recherche sur l'école dans le département deux directions complémentaires<sup>20</sup>. La première concerne plus directement les professeurs des écoles (Grenand, 1982, Hurault, 1972) pour lesquels ces chercheurs déclarent

<sup>18</sup> Au sens de langues présentes dans l'environnement familial des élèves.

<sup>19</sup> Classes dans lesquelles on mène une expérimentation en éveil aux langues et au langage, discussion avec des formateurs de l'IUFM.

<sup>20</sup> Jusqu'à la fin des années 1990, cette réflexion portait essentiellement sur l'enseignement auprès des populations amérindiennes, et était le fait d'anthropologues ou d'ethnolinguistes. Ce n'est que par la suite qu'elle s'est ouverte aux populations businenge et hmong.



qu'ils doivent avoir les qualités suivantes : « acceptant une vie matérielle simple, s'intéressant personnellement aux populations, doués d'un solide sens pratique et ayant de réelles connaissances en mécanique (emploi et réparation de moteurs hors bord) [...] même si leur enseignement n'est pas d'un niveau élevé et peut avoir quelques aspects fantaisistes. » (Hurault, 1972 : 164). Concernant leur formation, Grenand (1982 : 24) proposait la mise en place de programmes qui aient à la fois un contenu social et linguistique : connaissance des cultures et des langues des élèves, mais aussi appropriation des techniques du français langue étrangère (FLE). La seconde est plus directement liée au constat d'extranéité des professeurs des écoles, et vise à proposer l'embauche d'« éducateurs » (ou « moniteurs ») qui soient directement issus des communautés concernées (Hurault, 1972 ; Grenand et Grenand, 1979 ; Grenand, 1982 ; Navet, 1984). Cette proposition sera appliquée dans les années 80 sous la forme d'« éducateurs culturels bilingues », puis dans les années 1990 sous la forme des « médiateurs bilingues », aujourd'hui « Intervenants en Langues Maternelles » (Goury, Launey, Queixalos et Renault-Lescure, 2000)<sup>21</sup>.

Il faut cependant attendre 1997 pour que ces propositions soient prises en compte par les responsables de la formation des enseignants. A cette date, les membres de l'équipe de l'UMR CELIA<sup>22</sup> soumettent à l'IUFM de la Guyane une proposition de formation. Celle-ci sera acceptée, mais seulement de manière facultative, située en fin d'année universitaire (juin). Elle prendra la forme de « Journées sur l'enseignement en contexte multiculturel ». Plutôt que de formation, il convient plutôt de parler de sensibilisation aux langues, aux cultures, à l'enseignement bi/plurilingue. Ces Journées proposent deux types d'activités aux PE2 : (a) des ateliers de découverte des langues de Guyane (langues businenge et amérindiennes essentiellement), et (b) des conférences d'anthropologues, de spécialistes de l'éducation bilingue ou de l'éveil aux langues et au langage. Ces journées seront reconduites jusqu'en 2001, date à laquelle l'IUFM accepte enfin de mettre en place un « Module de linguistique comparée des langues de Guyane », module de 20h en moyenne, obligatoire et donc totalement intégré à la formation des PE2<sup>23</sup>.

En parallèle, l'institution engage une réflexion sur la question de l'enseignement du français. Jusqu'en 2002<sup>24</sup>, l'IUFM propose des « modules de FLE », de 2002 à 2007 ils deviennent « modules de français langue seconde (FLS)<sup>25</sup> ». On peut observer que la place des langues premières des élèves à l'école et l'enseignement du français à ces mêmes élèves sont pensés comme des unités étanches, qui se développent parallèlement et non pas de manière complémentaire. La cause est peut-être la manière même dont le FLS est pensé, c'est-à-dire une méthodologie qui constate l'extranéité du français dans l'environnement hors scolaire des élèves, mais qui n'en déduit que la nécessité de compenser cette absence d'utilisation sous la forme de pratiques proches des pratiques d'immersion, voire même de la méthode directe. La langue première n'est donc pas intégrée à cette méthodologie sauf pour traiter des erreurs dont on considère qu'elles peuvent parfois être dues à la langue première (notion de transfert). A aucune moment, donc, le lien n'est fait entre ces deux aspects, et le plurilinguisme des élèves n'est considéré ni comme point de départ, ni comme objectifs de l'enseignement ou de l'apprentissage.

<sup>21</sup> Pour un descriptif de l'histoire des discours scientifiques sur l'école en Guyane, voir Alby et Léglise (2007a).

<sup>22</sup> Centre d'Etudes des Langues Indigènes d'Amérique.

<sup>23</sup> Ce module qui a été reconduit jusqu'à l'année dernière a dû être annulé cette année, non pas par souhait de la part de l'IUFM mais par manque de ressources humaines.

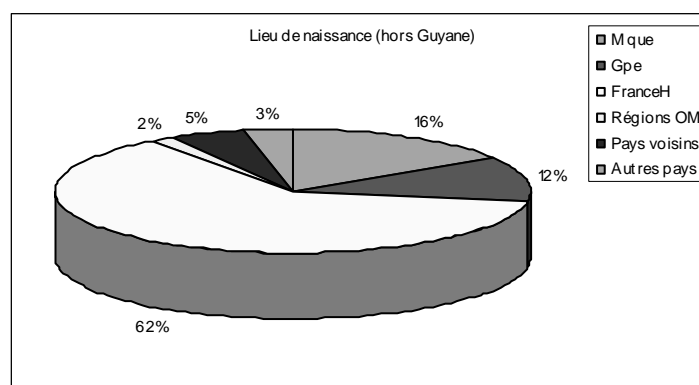
<sup>24</sup> Date à laquelle l'IUFM Antilles-Guyane s'est scindé en trois IUFM (Guadeloupe, Guyane, Martinique) dans le respect des textes réglementaires qui prévoient un IUFM par académie.

<sup>25</sup> Organisés en collaboration avec le Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage (CASNAV).

Dans le but de contrer ce clivage L1/L2, l'IUFM de la Guyane a élaboré en 2007 un plan de formation incluant l'ensemble des composantes correspondant à l'adaptation au contexte guyanais et à l'enseignement à un public alloglotte. Ce nouveau module traite ainsi autant de l'enseignement du français que des langues et des cultures des élèves. Il s'inscrit dans une volonté de l'IUFM de la Guyane de proposer à ses stagiaires un parcours spécifique qui prenne en compte la particularité de l'enseignement en Guyane. Il s'agit là d'une priorité clairement énoncée dans le plan de formation. Elle se traduit dans les faits par la mise en place du module « Enseigner en contexte plurilingue et pluriculturel » d'une durée de 34h<sup>26</sup> qui s'articule autour de quatre contenus : (a) Principes et enjeux du plurilinguisme et de l'interculturel, (b) Maîtrise de la langue en contexte alloglotte, (c) Enseignement de la grammaire (dont comparaison des langues), et (d) Prise en compte des langues et des cultures des élèves dans l'enseignement. Par ailleurs, la cohérence de ce module est aussi assurée par la collaboration entre différents intervenants : des chercheurs, des enseignants-chercheurs, des professeurs des écoles maîtres-formateurs (PEMF) et des animateurs CASNAV.

Ce nouveau plan de formation constitue donc l'aboutissement d'une réflexion menée par l'équipe pédagogique et de direction de l'IUFM, mais aussi de celle menée dans le cadre de l'ERTé. L'ERTé se fixe en effet pour objectifs de (a) produire des connaissances sur les situations éducatives dans le département, (b) de diffuser ces connaissances auprès de la communauté scientifique, et (c) de mettre ces connaissances au service des acteurs sociaux de l'éducation nationale en Guyane. Une partie des points (b) et (c) traite de la question de la formation des enseignants, et s'appuie sur les connaissances recueillies. Ce sont ainsi, en partie, les recherches menées ces dernières années sur les attitudes des enseignants, le plurilinguisme scolaire, la situation sociolinguistique du département, les interactions plurilingues en salle de classe ou encore les démarches d'enseignement en contexte plurilingues (éducation bilingue ou approches plurielles) qui ont permis de remanier la formation des PE2 : adaptation des programmes, du référentiel de compétences, des cours en eux-mêmes.

Un des points de départ de cette application de la recherche est tout le travail mené sur le profil des enseignants en Guyane : profil des PE2, mais aussi des enseignants en poste (Léglise et Puren, 2005 ; Puren, 2005 ; Alby, à paraître 2007). Ces enquêtes ont été menées sous deux formes : entretiens avec des PE titulaires (Puren, 2005), et questionnaires écrits auprès des PE2 de 2004 à 2007 (Alby, à paraître 2007). Les résultats de ces enquêtes confirment d'une part l'extranéité des futurs PE par rapport au territoire guyanais. Pour l'année 2004 (160 PE2), par exemple, seuls 24% des stagiaires sont nés en Guyane. Les 76% de stagiaires restant venant de divers horizons :



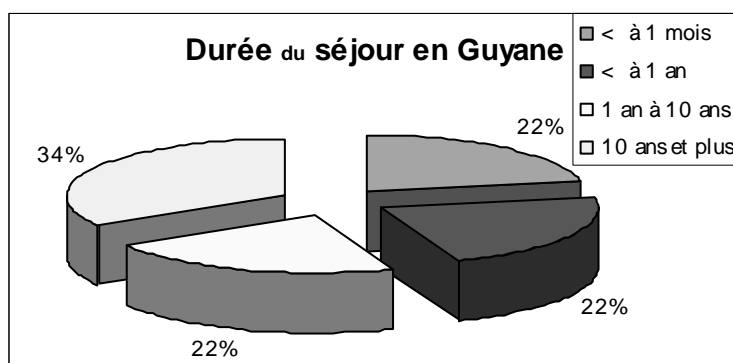
<sup>26</sup> Ces 34h pourront être augmentée en fonction de la possibilité de trouver un formateur qui en assure la partie linguistique.

Avec tout de même une majorité d'entre eux nés en France hexagonale (62%), et 28% nés aux Antilles voisines. Il y a donc une sous-représentation des stagiaires susceptibles d'être proches<sup>27</sup> de leurs élèves. On observe aussi que les stagiaires originaires des pays dont sont issus une grande partie des élèves (catégorie « pays voisins ») sont aussi sous-représentés : 5%. Pourtant, les élèves issus de l'immigration représentent dans le département 28% du public scolaire (contre 6% en France hexagonale) répartis comme suit<sup>28</sup> :

- 36% d'élèves d'origine haïtienne ;
- 34% d'élèves d'origine surinamaïse ;
- 16% d'élèves d'origine brésilienne ;
- 9% d'élèves d'origine guyanaïenne<sup>29</sup>.

Parmi les stagiaires recensés cette année là, une était originaire du Guyana, une du Brésil (Macapa), un de Sainte-Lucie et trois de Haïti. Ainsi, d'une manière générale, les élèves vont être confrontés durant le début de leur scolarité (primaire) à des enseignants qui leur sont souvent très étrangers (autant d'un point de vue linguistique que culturel).

L'on peut considérer que le critère « né en Guyane » est insuffisant pour déterminer le degré de connaissance de la Guyane. C'est pourquoi nous avons envisagé d'observer la durée du séjour en Guyane afin de donner un avis plus fin sur cette question.



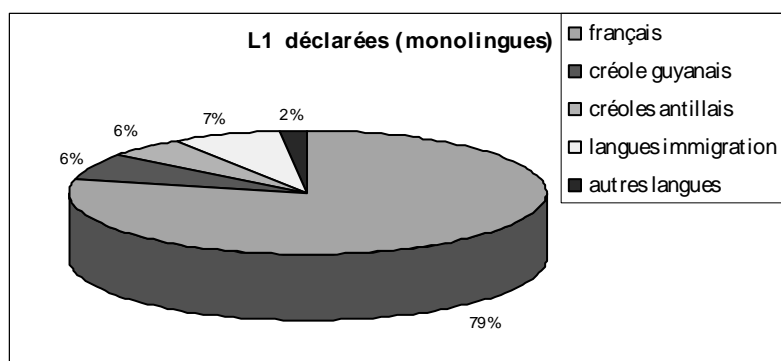
Là encore, on s'aperçoit que les stagiaires ayant un séjour de plus de 10 ans dans le département sont les moins nombreux (34%). De plus, le pourcentage des stagiaires ayant vécu moins d'un an dans le département est de 44%, soit quasiment la moitié des effectifs. L'extranéité des enseignants par rapport à leur lieu d'exercice n'est donc pas une vue de l'esprit, elle est confirmée par les chiffres.

Cette « extranéité » est aussi linguistique. La plupart de ces stagiaires seront amenés à exercer dans des communes de l'Est et de l'Ouest de la Guyane, c'est-à-dire des communes où le français est loin d'être la langue majoritairement parlée, et où le créole guyanais lui-même n'est pas toujours langue véhiculaire. Ils seront confrontés à des élèves plurilingues le plus souvent. Or, 68% des stagiaires se déclarent monolingues, et parmi eux une majorité (79%) se déclare monolingue en français :

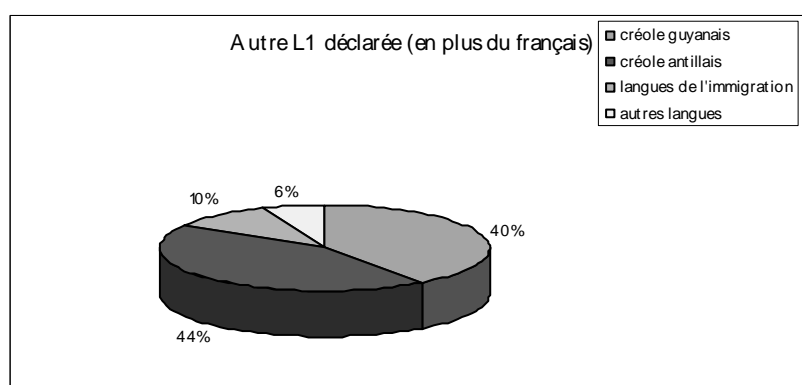
<sup>27</sup> Nous modalisons car le fait d'être né en Guyane ne signifie pas pour autant que les stagiaires ont une réelle connaissance de l'ensemble du public scolaire, et plus spécifiquement de celui auquel ils seront confrontés à leur sortie de l'IUFM.

<sup>28</sup> Rectorat de l'Académie de la Guyane, *Le projet académique 2005-2009 de l'Académie de la Guyane. Liberté – Egalité – Fraternité*, p.5, [http://www.ac-guyane.fr/IMG/pdf/PA2005-2009\\_partie1.pdf](http://www.ac-guyane.fr/IMG/pdf/PA2005-2009_partie1.pdf)

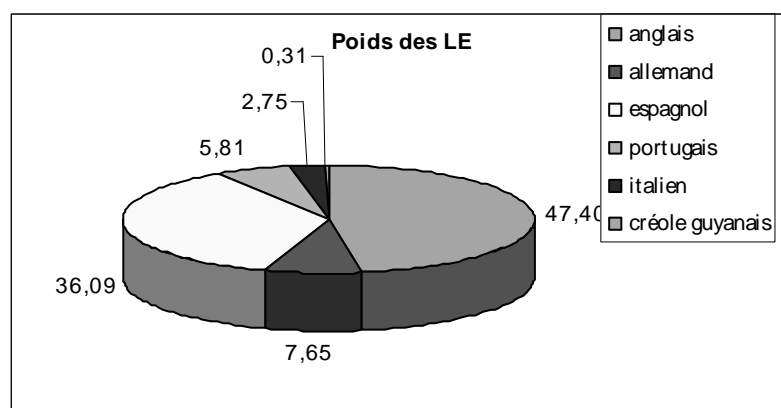
<sup>29</sup> Guyana.



Quant à ceux qui se déclarent bilingues, ils déclarent le français et comme autre langue majoritairement une langue créole (guyanais, martiniquais ou guadeloupéen).



Quant aux langues étrangères auxquelles ils ont pu être confrontés dans leur parcours scolaire, elles ne permettent pas non plus de dire qu'ils pourront de ce point de vue se rapprocher de leurs élèves :



L'anglais y est majoritaire (47%, mais il ne concerne que 9% du public scolaire), le portugais représente seulement 6% du public, quant au créole guyanais moins de 1% l'a appris comme langue étrangère.

Comment dans un tel contexte permettre aux stagiaires en formation pendant une année d'appréhender au mieux, et au plus vite la situation d'enseignement à laquelle ils vont être confrontés ? Il est évidemment impossible de les former à l'apprentissage de toutes les langues de Guyane, ou à avoir des connaissances exhaustives sur la culture de leurs élèves.

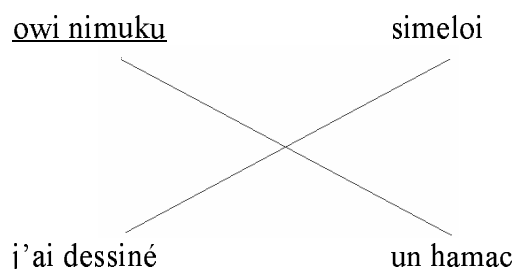
C'est pourquoi nous avons pris le parti d'un travail sur les savoir-être des stagiaires, d'une déconstructions de certaines idées reçues afin de leur permettre d'aller sur le terrain avec l'ouverture d'esprit et la curiosité intellectuelle nécessaires à l'adaptation de leur enseignement. Pour autant, nous ne laissons pas de côté les savoir-faire, en essayant de leur proposer des méthodes qui leur permettent de s'adapter à la présence de langues autres que le français dans la classe.

## 2.2. Travailler sur les attitudes, les savoir-être

Partant des constats des enquêtes réalisées auprès des PE et PE2, nous avons identifié un certain nombre d'attitudes sur lesquelles il nous semblait nécessaire de réaliser un travail. Nous en donnons ci-dessous quelques exemples, afin de montrer comment, concrètement, nous travaillons avec les stagiaires sur leurs attitudes. Les quelques exemples qui suivent visent à montrer comment, concrètement recherche et formation peuvent « faire bon ménage », comment exploiter les données de la recherche pour la formation.

### Attitudes vis-à-vis des mélanges codiques

Une partie des travaux de recherche menés portent sur les discours bi/plurilingues ou encore sur les mélanges et alternances codiques : une des caractéristiques du comportement des bilingues qui « exploitent les ressources des langues qu'ils maîtrisent de diverses manières, pour des buts sociaux et stylistiques, et accomplissent cela en passant d'une langue à l'autre, ou en les mélangeant de différentes manières<sup>30</sup> » (Winford, 2003 : 101). Or, ces phénomènes, souvent observés chez les élèves, font l'objet d'attitudes dépréciatives de la part des PE en formation : « ils parlent mal, ils mélangent », « ils sont déstructurés », « ils ne savent plus parler, ni leur langue première, ni la langue de l'école ». Derrière ces attitudes se cachent parfois des concepts, comme celui de « semilinguisme », terme employé pour « décrire un état de bilinguisme dans lequel l'enfant n'atteindrait une habileté langagière semblable à celle d'un monolingue dans aucune de ses deux langues et serait incapable de développer son potentiel linguistique dans les deux langues. La notion de semi-linguisme implique une notion de déficit sur le plan cognitif. » (Hamers & Blanc, 1983 : 97). Aussi, un des objectifs de la formation est-il d'essayer de travailler avec les PE sur ces stéréotypes, de les déconstruire afin d'appréhender la question du bilinguisme de manière plus rationnelle. Pour ce faire, différentes options sont choisies. L'une d'entre elles consiste à proposer aux stagiaires des exemples de mélanges codiques, et de leur montrer que ceux-ci sont la preuve non pas d'une forme d'incompétence langagière, mais au contraire celle d'une compétence dans les deux langues. On propose par exemple aux stagiaires d'observer des mélanges de langues entre le kali'na (langue amérindienne de la famille caribe) et le français<sup>31</sup> au travers de deux phrases. Elles sont d'abord présentées sous une forme « monolingue » :



<sup>30</sup> Notre traduction.

<sup>31</sup> Les exemples et analyses sont volontairement simplifiés, pour des raisons pédagogiques.

Les stagiaires sont amenés à observer le fait que l'ordre des mots est différent en français et en kali'na, en ce qui concerne la place de l'objet, *un hamac*. Puis, leur sont proposés quatre énoncés :

\*Owi nimuku j'ai dessiné.

J'ai dessiné owi nimuku.

Un hamac simeloi.

\*Simeloi un hamac.

Parmi ces énoncés mixtes deux sont agrammaticaux (ceux qui sont signalés par une croix). Ces énoncés ne sont jamais produits par les locuteurs bilingues, ils sont considérés par eux comme incorrects. Les stagiaires découvrent ainsi que les élèves lorsqu'ils mélangent ne le font pas au hasard, que ces formes mixtes répondent à des règles, celles des langues en présence : lorsque le verbe est en kali'na, l'ordre des mots est celui du kali'na, lorsque le verbe est en français, l'ordre des mots est celui du français<sup>32</sup>.

#### Attitudes vis-à-vis de l'influence de la L1 sur l'acquisition du français

Là où les stagiaires convoquent des notions telles que : interférences, handicap linguistique, ou encore les traduisent par des discours de type : « ils font des fautes à cause de leur langue première » ; nous travaillons dans le domaine de la recherche sur les interactions exolingues (donc en situation d'asymétrie des compétences), à partir de notions comme les « séquences potentiellement acquisitionnelles » (Matthey, 1996), en décrivant des phénomènes comme celui de « bouée transcodique » (Moore, 1996). Afin encore une fois de déconstruire les représentations dépréciatives des stagiaires concernant la ou les L1 de leurs élèves, nous travaillons à partir de films présentant des séances pédagogiques dans des classes où les enseignants travaillent avec des enfants alloglottes. Nous cherchons ainsi à identifier dans les pratiques formalisées et non formalisées des enseignants confirmés des solutions pour la gestion du plurilinguisme. L'objectif est alors de construire l'idée que le plurilinguisme est un atout dans l'apprentissage des langues en général, de la langue de scolarisation en particulier ; et que l'enseignement peut l'intégrer dans ses pratiques au quotidien.

### 2.3. Travailler sur les pratiques, les savoir-faire

Les enquêtes menées permettent aussi d'identifier des pratiques sur lesquelles nous nous proposons de travailler. Dans les questionnaires, les stagiaires avaient à répondre à une question concernant la place à accorder aux langues des élèves à l'école<sup>33</sup>. Leurs réponses peuvent se présenter comme suit<sup>34</sup> :

---

<sup>32</sup> Nous simplifions ici pour des raisons pédagogiques. Mais cela réfère à toute une littérature sur les alternances codiques (Alby, à paraître 2008).

<sup>33</sup> Il s'agissait d'une question ouverte.

<sup>34</sup> R1 : « Les langues des élèves ne doivent pas être utilisées à l'école », R2 : « Les langues des élèves doivent être utilisées pour aider les élèves à apprendre le français », R3 : « Les langues des élèves doivent occuper la même place que le français, elles doivent jouer un rôle de langue de scolarisation », R4 : « Les langues des élèves doivent être valorisées pour éviter l'échec scolaire ».



On constate que seulement 7% des stagiaires considèrent qu'il convient d'évacuer totalement les L1 des élèves de l'enseignement, que ces langues n'ont pas leur place à l'école<sup>35</sup>, contre 28% qui pensent que ces langues devraient occuper la même place que le français, c'est-à-dire comme langue de scolarisation à part entière<sup>36</sup>. Mais il reste un troisième groupe qui accepte l'idée de la présence des L1 des élèves à l'école, mais avec une finalité spécifique : celle de faciliter l'apprentissage du français (47%) ou d'éviter l'échec scolaire<sup>37</sup> (7%). Il est intéressant d'observer que ces réponses rejoignent celles obtenues par Laurent Puren (2005) auprès des titulaires et contractuels en exercice. Il en déduit trois postures d'enseignants : (a) la réticence (qui correspondrait au groupe R1), (b) le militantisme (groupe R3) et (c) le pragmatisme. Concernant les « pragmatiques », il constate que pour eux la prise en compte de la L1 des élèves n'est pas une fin en soi, mais plutôt « un moyen, un auxiliaire utilisé ponctuellement et provisoirement pour faciliter l'acquisition du français qui demeure pour les enseignants l'objectif principal de la scolarisation. » (Léglise et Puren, 2005). Au regard de ces catégorisations opérées par Laurent Puren, on constate qu'une majorité des PE2 considèrent que la L1 doit être une « béquille » pour l'apprentissage du français.

Or, ces représentations sont en adéquation avec des pratiques constatées sur le terrain. Les PE font souvent appel aux langues des élèves, mais pas de manière conscientisée, formalisée. Ils peuvent dans certains cas accepter l'utilisation par les élèves, et dans d'autres non ; ils peuvent aussi eux-mêmes utiliser les langues des élèves. Dans des enregistrements effectués dans différentes classes de l'école Moutende à Apatou, on s'aperçoit que le *nenge tongo* est la langue majoritairement employée par les élèves. Ceci a des implications directes sur les pratiques des enseignants qui doivent gérer au quotidien la L1 des élèves en faisant un travail important d'écoute et de feed-back. Les exemples<sup>38</sup> qui suivent illustrent cet étayage des enseignants au sens de « l'ensemble des interventions [du] partenaire compétent qui ont pour effet de permettre au partenaire moins compétent de réaliser une performance qu'il n'aurait pu réussir sans cette aide » (Py, 1993 : 55). Le premier exemple correspond à une activité intitulée « Loto des sons ». L'enseignante fournit aux élèves des documents sonores et visuels

<sup>35</sup> Le chiffre pourrait paraître encore trop important, mais il nous semble qu'il y a une dizaine d'années les réponses de ce type auraient été beaucoup plus nombreuses.

<sup>36</sup> A la fois objet d'enseignement et médium d'enseignement. Il y a derrière ces réponses l'idée d'un enseignement bilingue.

<sup>37</sup> Idée sous-jacente dans les réponses : l'échec scolaire serait dû à une dévalorisation des langues des élèves.

<sup>38</sup> Ils sont tirés de deux séances, l'une de *langage* (éveil à la conscience phonologique), l'autre de *lecture* (discrimination visuelle).

qu'ils doivent mettre en relation<sup>39</sup>. Les élèves doivent formuler des structures de type « C'est un chien (qui aboie) » ou « Il y a un bébé qui pleure ».

- (1) Loto des sons  
 Quelques élèves **Dagu !**  
 « Chien ! »  
 PE Oui, mais comment on dit en français ?  
 Quelques élèves Chien !  
 PE Oui ! C'est un chien.  
 Le groupe C'est un chien.

Dans quasiment tous les échanges de cette séance, les élèves identifient le son par un mot en nenge. Tout le travail d'étayage de l'enseignante consiste ensuite à les amener à utiliser le français, et à produire des énoncés qu'elle juge corrects dans cette langue. La L1 des élèves est donc présente dans la classe et n'est pas refusé par l'enseignante (le feed-back est positif, « oui »), même si celle-ci a pour objectif principal de les amener vers le français.

Dans les deuxième et troisième exemples, les élèves doivent produire une activité en discrimination visuelle<sup>40</sup>. L'exemple (2) se situe au début du travail<sup>41</sup>, et le (3) à la fin de l'activité.

- (2) Exercice de discrimination visuelle 2  
 PE Qu'est-ce qu'il faut faire G. ?  
 G. **Mi no sabi.**  
 PE Non, dis-le en français : « Je ne sais pas. »  
 G. Je ne sais pas.

Ici, G. exprime son incompréhension face à la tâche proposée, il le fait en nenge<sup>42</sup>.

- (3) Exercice de discrimination visuelle 1  
 Ch. **A kaba !**  
 « C'est fini ! »  
 PE Charles, on dit : « C'est fini. »  
 Ch. C'est fini.

A la fin de l'activité Ch. signale à l'enseignante qu'il a achevé la tâche demandée. Il le fait en nenge.

Dans les exemple (2) et (3), comme dans l'exemple (1) les élèves s'expriment dans leur L1. Mais contrairement à l'exemple (1), l'enseignante refuse l'utilisation de la L1 soit en renvoyant un feed-back négatif (« non »), soit en renvoyant à une norme « on dit ». Les exemples (1) à (3) mettent en évidence ces pratiques non formalisées, très courantes dans les classes, où les enseignants vont parfois s'appuyer sur la L1 des élèves comme une « béquille » pour aller vers le français, ou refuser son utilisation<sup>43</sup>.

Dans d'autres cas, ce sont les enseignants eux-mêmes qui vont utiliser la langue des élèves, ou vont intentionnellement demander à un élève de l'utiliser. Dans les exemples qui suivent,

<sup>39</sup> Par exemple le son « cri du bébé » doit être mis en relation avec l'image d'un bébé qui pleure.

<sup>40</sup> Ils doivent entourer les mots qui sont identiques à un modèle donné.

<sup>41</sup> L'enseignante circule dans les rangs et vérifie individuellement la compréhension de la tâche.

<sup>42</sup> Notons qu'il y a dans cette structure une influence du sranan tongo (langue véhiculaire du Surinam). La forme en nenge serait dans ce contexte « Mi a sabi ». Voir Légise & Migge (dans ce volume) sur la question du « taki taki ».

<sup>43</sup> Hypothèses : pour (1) c'est une séance de langage, donc il est normal pour l'enseignante que les élèves aient une méconnaissance du lexique ou des structures (c'est justement l'objectif d'apprentissage de la séance), pour (2) et (3), les échanges correspondent à des moments de classe très courants, et l'enseignante considère que les élèves ont déjà acquis les structures concernées.



l'enseignant est avec sa classe sur le terrain de sport de l'école. Il s'agit d'une séance d'initiation au rugby. Dans l'exemple (4) l'enseignant va se servir de la L1 des élèves pour proposer la traduction d'un mot qui lui paraît important pour la compréhension de la tâche :

(4) Séance de rugby

Qu'est-ce que je dois faire quand j'ai le ballon ? J'accé-lè-re ! Quand j'ai pas le ballon je ral-en-ti ! ça veut dire quoi accélérer ? ... [gaugau] d'accord !

Dans l'exemple (5), face à l'incompréhension d'un élève, il va demander à un autre élève de traduire la consigne :

(5) Séance de rugby

Tu n'as pas le droit de faire des passes devant, pas le droit, d'accord ! Dis-lui en taki taki.

A d'autres moments, cet enseignant va utiliser la L1 des élèves pour des injonctions de type :

(6) Séance de rugby

No taki taki ! (« ne parle pas en nenge »)

Tapu u mofu ! (« ferme ta bouche ! »)

La L1 est donc très présente dans les classes, que ce soit dans la bouche des élèves, dans celle des enseignants, sur sollicitation de ceux-ci ou non. Ce sont tous ces choix des enseignants qu'il faut rendre explicites. Pour ce faire, nous proposons aux PE des films de séances comme celles présentées ci-dessus afin de les analyser, de repérer les différentes options prises par les enseignants et de chercher à en identifier les effets sur les élèves.

L'objectif est d'en déduire une démarche qui réponde aux questions suivantes : (a) à quel moment accepter l'utilisation de la L1 ou utiliser la L1 des élèves ? Avec quels élèves ? Comment ? Dans quel but ?

Des outils peuvent être proposés aux stagiaires pour ces analyses, comme le tableau suivant :

Les questions à se poser ...	L'enseignant est ...		
	Locuteur natif	Locuteur (compétent ?)	Peu ou pas locuteur
Quelle discipline ? Quelle activité ? Quels élèves ? Quel cycle/niveau ? Etc.		Bien réfléchir à l'utilisation de la langue. Il ne la parle pas forcément très bien et peut donner le « mauvais exemple » à des élèves pour lesquels il représente une référence dans le domaine du langage.	Il peut se servir de sa petite compétence de « compréhension » pour amener les élèves vers la L2 par un étayage adapté.

Il s'agit donc là de permettre aux futurs enseignants, ou aux enseignants en poste, de « savoir ce qu'ils font » lorsqu'ils utilisent, d'une manière ou d'une autre la L1 des élèves.

Mais leur formation ne s'arrête pas là, nous leur proposons aussi des démarches qui permettent d'aller au-delà de l'utilisation de la L1 comme une « béquille » pour aller vers le français, et notamment les démarches d'éveil aux langues et au langage, de comparaison des langues. L'intérêt de ces démarches pour la Guyane est qu'elles permettent d'englober toutes

les langues des élèves<sup>44</sup>, de montrer à chaque élève que sa langue est légitime, qu'elle a sa place dans l'école. Par ailleurs, ces approches contribuent à faire des élèves des citoyens au sens où étant amenés à vivre dans une société plurilingue et pluriculturelle, ils devront apprendre à « vivre ensemble » ; de même qu'elles leur permettent de construire une compétence plurilingue et pluriculturelle. L'ensemble de ce travail sur les pratiques des enseignants, constitue la base d'une formation à la didactique du plurilinguisme.

## **Conclusion**

Depuis les années 1990, l'importance d'un regard sociolinguistique sur la situation guyanaise s'est imposée aux chercheurs. Ceux-ci ont ouvert la voie à ce domaine de recherche en Guyane et, comme le signalent Alby et Léglise (2007a), on dispose désormais d'un nombre assez important de travaux dans ce domaine (Alby et Léglise, 2007b ; Léglise et Migge, à paraître 2007). Ce qui en ressort, c'est avant tout la mise en évidence du plurilinguisme qui caractérise les pratiques linguistiques dans le département, et la nécessité de ne plus considérer la situation guyanaise comme la somme de plusieurs monolinguisms ou encore « par le biais de représentations aréales et fondées sur les communautés ethniques. » (Léglise, à paraître 2007). Or, ce sont ces mêmes représentations qui ont fondé jusqu'à présent les actions en faveur de l'insertion des langues locales dans le système éducatif. Il semble donc nécessaire de s'ouvrir à d'autres points de vue, et de permettre à l'école d'aller véritablement « vers le plurilinguisme ».

Pour ce faire, la formation des enseignants doit passer par la mise en place de modules de didactique du plurilinguisme, la seule approche qui permet de prendre en compte le fait que l'école en Guyane, mais aussi la salle de classe, est avant tout un lieu de contact de langues. Il en résulte que les enseignants doivent être formés à gérer ce contact, que ce soit en mettant en œuvre des séances inspirées des approches plurielles, ou en s'inspirant des approches qui préconisent la didactisation de l'alternance. La condition étant qu'il convient en amont, et avant tout, « d'envisager l'école guyanaise comme un espace plurilingue, mais aussi de considérer celui-ci comme un atout, en le considérant comme un donné – dans une certaine mesure -, mais surtout comme un objectif. » (Alby et Léglise, 2007 : 452).

---

<sup>44</sup> La langue de scolarisation, les langues dites régionales, les langues de l'immigration, mais aussi les LVE figurant dans le curriculum.

## Références bibliographiques

ALBY, Sophie, « Une approche bilinguiste du contact des langues : discours bilingues d'enfants kali'na en situation scolaire », *TRACE*, n°47, juin 2005, p.96-112.

ALBY, Sophie, « Place 'officielle du français à l'école et place 'réelle' dans les pratiques des acteurs de l'école : conséquences pour l'enseignement en Guyane », dans LEGLISE, Isabelle et MIGGE, Bettina (Coords.), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane : regards croisés*, Paris, Editions de l'IRD, à paraître 2007.

ALBY, Sophie, « Alternances et mélanges codiques », dans WHARTON, Sylvie et SIMONIN, Jacky, *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*, Lyon, Editions de l'Ecole Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines, à paraître 2008.

ALBY, Sophie et LEGLISE, Isabelle, « L'enseignement en Guyane et les langues régionales, réflexions sociolinguistiques et didactiques », *Marges Linguistiques*, n°10, novembre 2005, p.245-261.

ALBY, Sophie et LÉGLISE, Isabelle, « Minorization and the process of (de)minoritization : the case of Kali'na », *International Journal of the Sociology of Language*, n°182, special issues 2006, p.67-86.

ALBY, Sophie et LEGLISE, Isabelle, « La place des langues des élèves à l'école en contexte guyanais : quatre décennies de discours scientifiques », dans MAM-LAM-FOUCK, Serge, *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui. Un département français dans la région des Guyanes*, Cayenne, Ibis Rouge Editions, 2007a, p.439-452.

ALBY, Sophie et LEGLISE, Isabelle, « Le paysage sociolinguistique de la Guyane : un état des recherches », dans MAM-LAM-FOUCK, Serge, *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui. Un département français dans la région des Guyanes*, Cayenne, Ibis Rouge Editions, 2007b, p.469-479.

ALBY, Sophie et MIGGE, Bettina, « Parler bilingue en Guyane : le cas du nenge et du kali'na », dans LEGLISE, Isabelle et MIGGE, Bettina (Coords.), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane : regards croisés*, Paris, Editions de l'IRD, à paraître 2007.

AUROY, Sylvain, *La philosophie du langage*, Paris, PUF, 1996.

COSTE, Daniel, « De la classe bilingue à l'éducation plurilingue ? », *Le Français dans le Monde*, n°345, mai-juin 2006, p.18-19.

EZELIN, C., 2001, *Éléments de réflexion pour l'entrée du Français Langue Seconde, Langue de Scolarisation dans l'Académie de la Guyane. Extraits de l'intervention orale de Monsieur Jean Hébrard, Inspecteur de l'Education nationale, à l'IUFM de la Guyane, le 19 septembre 2001*, janvier 2002, Cayenne, CEFISEM.

GOURY, Laurence, LAUNEY, Michel, QUEIXALOS, Francisco et RENAULT-LESCURE, Odile, « Des médiateurs bilingues en Guyane française », *Revue Française de Linguistique Appliquée, Dossier « La langue dans son contexte social »*, vol.5, n°1, juin 2000, p.43-60.

GOURY, Laurence, LAUNEY, Michel, LESCURE, Odile et PUREN, Laurent, « Les langues à la conquête de l'école en Guyane », *Univers Créoles, Ecoles Ultramarines*, n°5, p.47-65.

GRENAND, Françoise, « Le problème de l'enseignement du français en milieu tribal en Guyane », *Bulletin d'Information du CENADDOM*, n°66, 1982, p.19-26.

GRENAND, Pierre et GRENAND, Françoise, « Les Amérindiens de Guyane aujourd'hui. Eléments de compréhension », *Journal de la Société des Américanistes*, t.116, 1979, p.361-382.

GRENAND, Françoise et LESCURE, Odile, *Pour un nouvel enseignement en pays amérindien : approche culturelle et linguistique*, Cayenne, ORSTOM, 1989.

HAMERS, Josiane et BLANC, Michel, *Bilingualité et bilinguisme*, Paris, Mardaga, 1995.

HURAUULT, Jean-François, *Français et Indiens en Guyane*, Paris, 10/18, 1972.

LECONTE, Fabienne et CAÏTUCOLI, Claude, « Contacts de langues en Guyane : une enquête à Saint Georges de l'Oyapock », dans BILLIEZ, Jacqueline (Ed.), *Contacts de langues : modèles, typologies, interventions*, Paris, L'Harmattan, 2003, p.37-59.

LEDEGEN, Gudrun et LEGLISE, Isabelle, « Variations syntaxiques dans le français parlé par des adolescents en Guyane et à La Réunion : témoignages de périphéries », dans LAMBERT, Patricia, MILLET, Agnès, RISPAIL, Marielle et TRIMAILLE, Cyril, *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique (Mélanges offerts à Jacqueline Billiez)*, Paris, L'Harmattan, 2007.

LEGLISE, Isabelle, « Lorsque des linguistes interviennent : écueils et enjeux », *Revue Française de Linguistique Appliquée*, Dossier « La langue dans son contexte social », vol.5, n°1, juin 2000, p.5-14.

LEGLISE, Isabelle, « Langues frontalières et langues d'immigration en Guyane française », *Glottopol*, n°4, 2004, p.108-124.

LEGLISE, Isabelle, « Contacts de créoles à Mana (Guyane française) : répertoires, pratiques, attitudes et gestion du plurilinguisme », *Etudes Créoles*, vol.28, n°1, 2005a, p.23-57.

LEGLISE, Isabelle, « Pratiques et attitudes face aux créoles à base française en Guyane », *Langues et Cités*, n°6, 2005b.

LEGLISE, Isabelle, « Des langues, des domaines, des régions. Pratiques, variations, attitudes linguistiques en Guyane », dans LEGLISE, Isabelle et MIGGE, Bettina (Coords.), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane : regards croisés*, Paris, IRD, à paraître 2007, p.29-47.

LEGLISE, Isabelle et MIGGE, Bettina, « Contacts de langues issus de mobilités dans un espace plurilingue : approches croisées à Saint-Laurent du Maroni (Guyane) », dans VAN DEN AVENNE, Cécile (Ed.), *Mobilités et contacts de langues*, Paris, L'Harmattan, 2005a, p.75-94.

LEGLISE, Isabelle et MIGGE, Bettina, « Pour une étude des contacts de langues en synchronie : quelques exemples tirés du cas guyanais », *TRACE*, n°47, 2005b, p.113-131.

LEGLISE, Isabelle et MIGGE, Bettina, « Language naming practices, ideologies and linguistic practices : toward a comprehensive description of language varieties », *Language in Society*, n°35, 2006, p.313-339.

LEGLISE, Isabelle et MIGGE, Bettina (Coords.), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane : regards croisés*, Paris, Éditions de l'IRD, à paraître 2007.

LEGLISE, Isabelle et Puren, Laurent, « Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais », *Univers Créoles, Ecoles ultramarines*, n°5, 2005, p.67-90.

M.E.N., 2006, *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les nouveaux programmes*, Paris : CNDP.

MONTAGNE-MACAIRE, Dominique, « Didactique des langues et recherche-action », *Les Cahiers de l'ACEDLE*, numéro 4, janvier 2007, p.93-120.

NAVET, Eric, « Réflexions sur un projet d'enseignement adapté aux populations tribales de la Guyane française : l'exemple de Camopi », *Chantiers Amerindia*, suppl.2, n°9, 1984.

PUREN, Laurent, « 'On est une machine à fabriquer de l'échec et de l'exclusion'. Le discours des professeurs des écoles du Maroni », *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, janvier 2005, p.142-151.

WINFORD, Donald, *An introduction to contact linguistics*, Massachussets, Blackwell Publishing, 2003.